



Da pedagogia da libertação ao combate dos mitos sobre o preconceito linguístico: interseccionando saberes.

From liberation pedagogy to fighting the myths about linguistic prejudice: intersecting knowledge.

Slaine Senra Mattos do Amaral¹

Aline Martins Silva²

Marcus Garcia de Sene³

Resumo: Este trabalho conjectura refletir e analisar as concepções e perspectivas da Educação Libertadora, especificamente as abordadas pelo educador Paulo Freire, para a superação do preconceito linguístico – conceito proposto pelo Bagno (2007). O preconceito linguístico reflete uma crença infundada a respeito de que existe uma só forma de falar o Português e que qualquer manifestação linguística que fuja do padrão esperado pela escola é automaticamente taxada como erro e seus falantes discriminados. Tendo isso em vista, neste trabalho, intenta-se discutir as contribuições e os pressupostos da pedagogia da libertação para uma reflexão crítica do preconceito linguístico, bem como dissolução desse imbróglio. Para isso, a partir de uma pesquisa qualitativa, com análise de conteúdo com base em Bardin (2016), procura-se uma reflexão crítica sobre duas obras: *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 2013) e *Preconceito Linguístico, o que é, como se faz* (Bagno, 2007). Com base na análise crítica da obra, objetiva-se apresentar os principais pontos de diálogo entre as obras de modo a compreender como o preconceito linguístico pode ser superado à luz do que discute Freire (2013) em sua obra. Assim, a principal conclusão do trabalho perpassa por um ambiente de conscientização, o qual parte da tese de que o preconceito linguístico afasta o lugar de diálogo, defendido por Freire, no ambiente educacional e promove um afastamento do educando da posição de superação da contradição opressor/oprimido, reforçando ainda mais o modelo de educação bancária, em que “depositar conhecimento” é mais prático do que “construir conhecimento”.

Palavra chaves: Preconceito Linguístico; Pedagogia Da Libertação; Superação; Valorização.

Abstract: This work conjectures to reflect and analyze the conceptions and perspectives of Liberating Education, specifically those addressed by the educator Paulo Freire, for overcoming linguistic prejudice – a concept proposed by Bagno (2007). Linguistic prejudice reflects an unfounded belief that there is only one way to speak Portuguese and that any linguistic manifestation that deviates from the standard expected by the school is automatically labeled as an error and its speakers discriminated against. It aims to discuss the contributions and assumptions of liberation pedagogy for a critical reflection on linguistic prejudice, as well as the dissolution of this imbroglia. For this, from a qualitative research, with content analysis based on Bardin (2016), a critical reflection on two works is sought: *Pedagogy of the Oppressed* (Freire, 2013) and *Linguistic Prejudice, what it is, how it is done* (Bagno, 2007). Based on the critical analysis of the work, the objective is to present the main points of dialogue between the works in order to understand how linguistic prejudice can be overcome in the light of what Freire (2013) discusses in his work. Thus, the main conclusion of the work permeates an environment of awareness, which starts from the thesis that linguistic prejudice removes the place of dialogue, defended by Freire, in the educational environment and promotes a distance of the student from the position of overcoming the oppressive contradiction /oppressed, further reinforcing the banking education model, in which “depositing knowledge” is more practical than “building knowledge”.

Keywords: Linguistic prejudice; Liberation pedagogy; Resilience; Valuation

¹ Discente de Letras EAD no Centro Universitário Newton Paiva, atualmente é pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Paulo Freire (GEPPF). Cursando Pós Graduação em Paulo Freire e a Educação da Libertação. Graduada em Secretariado Executivo pelo Centro Universitário Newton Paiva (2007). E-mail: slainesenra@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9784-1011>.

² Discente de Letras EAD no Centro Universitário Newton Paiva. E-mail: alinemartinsilva21@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3028-3569>.

³ Doutor e mestre em Linguística e Língua Portuguesa, Licenciado em Letras Portugêses. Foi professor colaborador da UNESP/Araraquara durante o primeiro semestre de 2019. Atualmente, é professor do curso de Letras do Centro Universitário Newton Paiva, além de membro do Núcleo Docente Estruturante. Coordena, na mesma instituição, o projeto de pesquisa "Diversidade linguística, avaliação subjetiva e respeito linguístico". É membro colaborador do GT de Sociolinguística da ANPOLL e sócio da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN). Integra o Núcleo de Pesquisa em Sociolinguística de Araraquara (SOLAR). E-mail: maarcus.sene@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2715-5294>



AMARAL, S. S. M; SILVA, A. M; SENE, M. G.

1 - Introdução

O presente artigo se propõe a estabelecer uma relação entre Paulo Freire e Marcos Bagno, mais especificamente buscando verificar de que modo as concepções e perspectivas freireanas, da Pedagogia da Libertação, podem contribuir criticamente na reflexão e superação dos mitos do preconceito linguístico promulgados por Marcos Bagno. Ambos os autores diante de suas obras buscam a construção de uma sociedade mais equânime e, direta e indiretamente, concebem a linguagem (ou a dialogicidade, nos termos freireanos) como uma ferramenta de libertação social. Freire e Bagno são grandes representantes para aqueles que se alinham à uma discussão crítica de ensino de língua materna no Brasil, com ênfase também na representação de questões que são ideológicas, sociais e culturais. Por essa razão, nesse trabalho seus pensamentos são interrelacionados.

A escola apresenta uma difícil missão que é formar cidadãos críticos e conscientes que se reconheçam como seres no mundo e, sobretudo, sejam capazes de identificar a ideologia que os circunda, de modo que estejam sempre alertas às injustiças sociais e as imposições que lhe são postas cotidianamente. Uma das formas de combater tais aspectos e formar-se como um cidadão crítico é por meio da língua/linguagem, uma vez que esta é um instrumento valioso na luta contra as injustiças sociais e camadas de menor prestígio social.

Esse é o espaço em que o pensamento freireano e do linguista Marcos Bagno se encontram: de um lado Freire (2013) defende uma educação que seja oposta a visão neoliberal que acredita que a classe menos favorecida deve se formar para o trabalho e a mão de obra, além de que a educação deve-se ir além da memorização das narrativas do sujeito-professor aos seus ouvintes (os alunos) tal como se apregoa numa educação bancária; ao passo que Bagno (2007) coloca a importância do domínio da norma culta da língua por meio do reconhecimento da variedade linguística do aluno, de modo que ele seja ouvido, respeitado para que, então, possa falar de forma autônoma.

Tendo isso em vista, o reconhecimento da legitimidade da variação linguística e a superação do preconceito linguístico só se dão quando os educandos deixam de ser vistos como receptáculos em que se depositam o conhecimento e passam a ser construtores do conhecimento. Sobre a educação libertadora, vale destacar que ela atua



AMARAL, S. S. M; SILVA, A. M; SENE, M. G.

na mudança do método que aborda a transferência de conhecimentos (educação bancária) para um método mais abrangente. Segundo Freire (1989), o método em questão inicia-se na relação que se estabelece com o conhecimento e com a sociedade. Para isso, é necessário que o educador fique atento ao fato de que a transformação acontece na tomada de decisão, na ação e na reconstrução do conhecimento, isso a partir da cultura do educando. O método, no sentido amplo, certamente se corporifica à medida em que se desvela a realidade, entende-se as razões daquele contexto social e político ao mesmo tempo em que se busca alternativas de superação da situação limite apresentada.

Nesse sentido, desenvolve-se um olhar inusitado para com o ato de ensinar, uma educação com mudança prática e uma visão consciente de que educar é um processo de mudança. Educar é humanizar-se, é esperar-se, é individualizar-se e, acima de tudo, é um ato comprometido e social. E, por isso, essa visão se opõe aos métodos tradicionais, os quais pregam que se adquire conhecimento por meio da transferência do saber, sendo o educando(a) um mero receptor e o professor(a) o detentor do saber. Além disso, essa visão também contribui ao que apregoa Bagno em sua obra sobre a importância do respeito à diversidade linguística e a inclusão da discussão sobre variação linguística como um subsídio relevante para a superação do preconceito linguístico.

Partindo da noção de que a variação linguística é inerente ao sistema linguístico e que é responsável por caracterizar diferentes grupos sociais e culturais, faz-se necessário um olhar crítico e humanizador sobre o preconceito linguístico que afasta a variação, silencia e marginaliza os diferentes povos. Para essa discussão, cabe uma reflexão progressista e conscientizadora de que defender a legitimidade da variação linguística é defender uma educação emancipadora. Sendo assim, para o atendimento do objetivo deste artigo, que envolve a articulação dos saberes entre as concepções freireanas e os mitos sobre o preconceito linguístico, este trabalho se organiza do modo exposto a seguir.

Na fundamentação teórica, discute-se sobre a convergência do pensamento dos dois autores: Paulo Freire e Marcos Bagno, além de tratar, com detalhes, sobre o preconceito linguístico e a mudança social numa perspectiva freiriana. Na seção de metodologia, detalha-se como a análise de conteúdo, a partir de Bardin (2016), foi realizada para que então, na seção de análise dos dados, uma discussão crítica-analítica



AMARAL, S. S. M; SILVA, A. M; SENE, M. G.

seja apresentada de modo a interrelacionar as perspectivas da Pedagogia da Libertação e os mitos postos por Bagno. Por fim, apresenta-se a conclusão do estudo seguido das referências.

2 - PAULO FREIRE E MARCOS BAGNO: UMA CONVERGÊNCIA DE PENSAMENTOS

A fundamentação teórica desta pesquisa sustenta-se em dois importantes autores brasileiros não contemporâneos. Um deles é considerado o brasileiro com mais títulos de Doutor Honoris Causa e o autor da Pedagogia do Oprimido (2013), terceira obra mais citada em trabalhos acadêmicos na área de ciências humanas do mundo. Do autor Marcos Bagno, não menos importante, contemplado com diversos prêmios e com mais de trinta títulos publicados entre literatura e obras técnico-didáticas, optou-se sobre a obra *Preconceito Linguístico, o que é, como se faz* (2007). A proposta deste trabalho, portanto, é articular o pensamento freiriano, a partir de suas obras, com os mitos do preconceito linguístico. O objetivo é mostrar a convergência entre o pensamento de Paulo Freire e Bagno, sobretudo dando destaque ao papel da pedagogia da libertação para uma reflexão crítica sobre os oito mitos apontados por Bagno (2007) e, igualmente, a superação do preconceito linguístico.

Em *Pedagogia do Oprimido*, especificamente na parte 3, “A dialogicidade: essência de educação como prática de liberdade”, Freire (2013) trata sobre um dos seus princípios para a educação, o diálogo. A esse respeito, o pensador e intelectual considera que o diálogo é a ferramenta necessária para a superação da educação bancária, especialmente porque a investigação temática no processo educativo parte não apenas do educador, mas do educando. Em outras palavras, a educação bancária (FREIRE, 2013) vê o aluno como um espaço de depósito de conhecimento, quase como uma imposição de mão única em que o professor, que já domina o conhecimento, apenas o deposita na mente dos alunos.

No entanto, a educação é uma situação de conhecimento e comunicação, por isso o diálogo é fundamental nesse processo. O diálogo (ou a dialogicidade, para usar os termos freiriano) é o aporte entre os sujeitos e os conhecimentos do mundo. Além disso, educar é dialogar, comunicar, “não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.” (FREIRE, 1980, p.69).



AMARAL, S. S. M; SILVA, A. M; SENE, M. G.

Quando o assunto é língua, o diálogo se faz extremamente importante, já que, somos seres que aprendem antes a falar do que a escrever, ou seja, somos construídos na e pela linguagem. No entanto, no espaço escolar, a questão da dialogicidade nem sempre é bem-vinda, ainda que sejamos seres que desenvolvem antes a oralidade do que a escrita, exige-se, cotidianamente, que as salas de aula na educação do Brasil sejam cada vez mais silenciosas ao invés de respeitadas. Na aula de língua portuguesa, esse aspecto se acentua, uma vez que é bastante apregoada a ideia de que “o português é difícil” (ANTUNES, 2003) ou, ainda, que “não se sabe falar português” (ANTUNES, 2003). Essas crenças ainda perduram já que, no espaço escolar, os professore(a)s de língua portuguesa, em grande maioria, ainda privilegiam um ensino de língua como sinônimo de depósito de conhecimento, sem considerar a realidade dos alunos que ali habitam e, também, sem adicionar a comunicação como uma ferramenta que permitirá que os sujeitos se reconheçam no seu modo de falar e consigam construir significados legítimos a partir do seu dialeto. A partir desse reconhecimento, o professor(a) poderá ser aquele(a) que fomenta aos aluno(a)s uma ascensão social por meio do conhecimento da norma padrão esperada pela escola e nos espaços sociais.

A aprendizagem parte da ação e não da pacificidade do educando. Para Freire, o diálogo é um ato de coragem, de esperança, de humildade e de conscientização do mundo. Deve ser problematizador no sentido de gerar a criticidade, a ação e a reflexão, que leva a práxis. Um dos princípios freireanos, a práxis, trata da ação do ser no mundo, visando um conjunto de práticas que irão transformar a realidade. “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor/oprimidos.” (FREIRE, 2013, p 37). Logo, se o preconceito e a discriminação linguística acabam por silenciar a dialogicidade, item tão importante para o educando se transformar, cabe refletir sobre como se libertar desse aspecto opressor que se baseia numa falsa crença de que existe apenas um único modo de falar o português.

A partir da ideia da pedagogia da libertação ou pedagogia libertadora, espera-se que o ser seja capaz de sair do sistema de opressão, deslocando-se em um primeiro momento para o reconhecimento da opressão, e a partir dele, conscientizar-se da situação opressora a que se serve. Sobre este aspecto, Freire esclarece que:



AMARAL, S. S. M; SILVA, A. M; SENE, M. G.

para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade começa, não quando o educador-educando se encontra com os educandos educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação. (FREIRE, 2013, p 85)

3 - O PRECONCEITO LINGUÍSTICO ENRAIZADO NO ESPAÇO SOCIAL

Ainda que Paulo Freire tenha endossado a importância da dialogicidade para alteração do *status* de oprimido, esse *status* tem sido mantido e reiterado a partir de práticas de discriminação e preconceito linguístico. Afinal, na medida em que o oprimido “começar a falar” e, sobretudo, ganhar espaço social, suas práticas, incluindo a língua/variedade tornam-se alvo de discriminação e preconceito linguístico. A respeito do preconceito linguístico, Bagno explica que ele:

[...] se baseia na crença de que existe [...] uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente. (BAGNO, 2007, p. 64)

Essa crença da existência de uma única língua portuguesa está associada a outras crenças que regulam a noção de que a variedade conhecida como popular é desprestigiada, logo caberia a essa classe de pessoas aprenderem a forma apropriada, ou seja, a norma padrão prescrita na gramática normativa. Essa concepção se justifica devido ao ignorar, por parte de alguns professores, das diferenças sociolinguísticas inerentes às línguas. Além disso, é uma grande contradição estigmatizar os diferentes modos de falar dos indivíduos quando, na verdade, eles deveriam encontrar lugar para liberdade e democracia (BAGNO, 2007). Em outras palavras, a escola, espaço que deveria favorecer o diálogo, oprime e impõe o silêncio aos estudantes ao não valorizar aquilo que eles já dominam muito bem (a sua variedade) em detrimento de uma norma-padrão escolar que, quando ensinada de forma descontextualizada, não cumpre o papel esperado: acrescer à variedade do educando outro modo de falar, modo esse que, ao ser combinado a outros aspectos sociais, pode levar o aluno a ascensão social.



AMARAL, S. S. M; SILVA, A. M; SENE, M. G.

Além de oprimir e estigmatizar, a fala de *outrem* tem sido foco de discriminação. Um exemplo a esse respeito pode ser observado no caso noticiado pelo portal de notícias G1 a despeito de um médico que debochou do paciente por não saber a forma padrão de pneumonia (e outras palavras).

Figura 1 – Notícia de médico que debocha de paciente por ele não “falar corretamente”



Fonte: <http://glo.bo/3Eu37Ln>

Os julgamentos sociais que recaem sobre a língua refletem, então, que não só o modo de falar dos oprimidos passa a incomodar, mas também o fato de que, alguns desses falantes, são pessoas de baixa escolaridade e que, nem sempre, estão nos centros urbanos. Sendo assim, as práticas em questão refletem o imaginário social de que as línguas “existem em formas padronizadas” (MILROY, 2011, p. 49) – devido ao padrão gramatical – e, também, o fato de que o modo de falar de *outrem* está sujeito às forças de ideologias e de valores construídos historicamente, sendo o embate entre essas forças o começo da emergência e da consolidação do preconceito linguístico (SENE, BIAZOLLI, BRANDÃO, no prelo).

Nesse sentido, a norma padrão acaba se tornando a baliza social da língua. Entretanto, Bagno relata que tal norma envolve mais uma questão de construto histórico-social e cultural do que uma variedade da língua (2007), o que conseqüentemente promove uma uniformização linguística. Essa padronização não é em tudo positiva, uma vez que acaba gerando polarizações entre o “bom” e o “ruim” e a desvalorização das variedades linguísticas.

Portanto, a norma culta, ao criar esse nicho específico de prestígio, acaba afetando aspectos muitas vezes não percebidos, como, por exemplo, a própria cultura por trás das diversas variantes linguísticas brasileiras. O Brasil é um país de extensão continental,



AMARAL, S. S. M; SILVA, A. M; SENE, M. G.

sendo assim, quando a norma culta é a única valorizada, uma infinidade de elementos regionais, históricos e específicos de determinadas comunidades se perdem.

Do ponto de vista educacional, o estudante acaba não tendo reconhecimento da legitimidade do seu modo de falar e, por fim, torna-se alvo de educadore(a)s que endossam que sua fala não está correta. Ao ouvir essa referência opressora de um educador(a), o(a) educando(a) acaba sustentando os mitos a respeito de que o português é uma língua difícil e, sobretudo, reconhece que aquele espaço não é o seu. Isso ocorre devido ao fato de que esses estudantes além de serem vítimas de uma opressão velada, pois eles identificam a figura do professor de língua portuguesa como o detentor da língua correta acaba sendo taxados de não conhecedores da língua e são inferiorizado por isso, o que endossa a condição de oprimido.

A língua é muito mais que um instrumento de comunicação, é também um instrumento de poder, afinal “não procuramos somente ser compreendidos, mas também obedecidos, acreditados, respeitados, reconhecidos” (BOURDIEU, 1983, p. 5), tal aspecto alinha-se ao que propõe Freire (2013) quando ele esclarece que dizer a “palavra” é transformar o mundo e que dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Por isso, a ênfase na dialogicidade de Freire complementa a discussão proposta por Bagno, dado que ele também apregoa que o combate ao preconceito linguístico é dar voz às classes oprimidas.

Se de um lado Freire expõe a educação bancária como àquela que serve ao sistema de dominação e opressão, do outro apresenta a educação problematizadora como aquela que “serve à libertação”. Assim, Freire argumenta que: “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2013, p. 69). Desse modo, a educação passa a ser verticalizada, criando dois sujeitos no processo de aprendizado, o educador(a) e o educando(a).

No entanto, essa verticalização tem sido dificultada quando o assunto é o respeito à variedade linguística, uma vez que os educandos não têm se sentido confiantes em utilizar o seu próprio modo de falar, ao contrário disso, pesquisas já mostraram que, muitas vezes, os alunos sentem medo e vergonha na aula de português, isso mostra, então, que sua possibilidade de relação social, que acontece através do diálogo, da



AMARAL, S. S. M; SILVA, A. M; SENE, M. G.

palavra, tem sido negado. A solução para isso envolve, então, a adesão a uma educação problematizadora, o que coloca o educando(a) e o educador(a) em um mesmo pilar, nesse sentido “os que falam consideram os que escutam dignos de escutar e os que escutam consideram os que falam dignos de falar”. (BOURDIEU, 1983, p. 6).

3.1 Novos paradigmas para a mudança social segundo Freire

A partir dessa prática, surgem duas situações: a de reconhecer a fala do estudante e a de apresentar a ele outras formas, valorizadas do ponto de vista do padrão gramatical, mas sem desvalorizar uma ou outra. Essa prática permite ao estudante reconhecer alternativas legítimas e autênticas de utilizar a língua, especialmente considerando quais as formas mais adequadas a depender do contexto social em que o falante está situado. A compreensão dessas opções leva a “situações limites” e a possibilidade do “inédito viável” que Freire irá qualificar como:

os temas se encontram encobertos pelas “situações-limite”, que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa senão adaptar-se. Desta forma, os homens não chegam a transcender as “situações-limite” e a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o inédito viável. (FREIRE, 2013, p. 94).

A partir da ideia de pedagogia libertadora, é esperado que os educando(a)s saiam da condição de oprimido, ou ainda, das situações limites que lhe são impostas e que condicionam o ser a permanecer inócuo, conquistem o viável e se desloquem para um novo cenário, superando as situações de preconceito e discriminação linguística, se reconhecendo como falantes atuantes e transformadores do mundo em que vivem. Também espera-se que exista a possibilidade de construírem um futuro menos opressor, que projetam nos seres (homens e mulheres) comuns o reconhecimento de que a língua e seu modo de falar são valorizados. Além disso, com esse processo, os educandos saem da condição de oprimidos, mas não para “simplesmente deslocar-se para a função de opressor, mas propor uma nova relação social em que haja igualdade entre homens e mulheres projetando um bem comum” (MACIEL, 2011, p. 338).



AMARAL, S. S. M; SILVA, A. M; SENE, M. G.

Na obra *A importância do Ato de Ler, em três artigos complementares*, encontramos os fundamentos que sustentam uma das ideias citadas inúmeras vezes por quem estuda o pensamento freiriano: a leitura do mundo precede a leitura da palavra (Freire, 1989). Assim, Freire conceitua a leitura como a importância de compreender que, aprender a ler e a escrever é, inicialmente, ser capaz de ler o mundo e seu contexto, vinculando a linguagem à realidade.

a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE 1989, p. 13).

O processo de leitura que Freire desenvolveu na alfabetização de adultos, coloca o sujeito como atuante no processo de reconhecimento linguístico, através da utilização do universo vocabular, que seria as palavras a partir da experiência existencial de quem aprende e não da experiência existencial de quem ensina.

Daí que sempre tenha insistido em que as palavras com que organizar o programa da alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador. (FREIRE, 1989 p.13)

Desta forma, Freire aborda sua oposição a temas como: memorização mecânica, que não constitui um conhecimento do objeto, e ao tema da não neutralidade da educação. Afinal, o processo educativo não é neutro, ele é um ato político, destacado pelo próprio Freire quando diz que parece interessante reafirmar que sempre viu a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador (FREIRE, 1989).

Desde os primeiros momentos o sistema de alfabetização freiriano observa-se a amostra da progressão da cultura como parte da ideia das relações educação-trabalho,



AMARAL, S. S. M; SILVA, A. M; SENE, M. G.

escola e produção, tratadas pelo cotidiano do educando, e apresentadas nos Cadernos de Culturas. É ali que Freire coloca o ser atuante no processo educativo e no processo de aquisição da linguagem. Assim, Scocuglia reforça que “a compreensão de que o ato de conhecimento teria como ponto de partida o conhecimento popular, o “senso comum e o seu bom senso”, sequenciado pela busca de um conhecimento mais elaborado e rigoroso” (SCOCUGLIA, 2013, p. 71).

Para Freire, cultura é toda criação humana, desde as obras dos grandes escultores ao trabalho do artesão. De acordo com o educador, a cultura se faz nas relações que os seres humanos estabelecem entre si e com o mundo, numa aquisição sistemática de experiência como fruto do trabalho (FREIRE. 1967). Um dos seus objetivos fundamentais foi o movimento pela democratização da cultura, onde a aprendizagem do ser democrático ocorre através da própria existência da democracia. Por isso, ao trabalhar os cadernos de culturas, não se faz como “livros neutros” ou na rigurosidade de uma cartilha, mas produzindo nos cadernos a cultura popular, o reconhecimento da linguagem, há não aceitação do silêncio àqueles e àquelas que não dominam a norma culta; “não aceitava a discriminação e a humilhação daqueles e daquelas que não têm familiaridade com o nível linguístico reconhecido socialmente” (GADOTT, 2012, p. 80).

A linguagem tem tudo a ver com o poder. Tanto que quando um dominador, um colonizador chega a dominar um país ou região, a primeira coisa que se faz é impor aos nativos a língua do colono. Foi assim no Brasil, nos países africanos em que Freire esteve e em inúmeros outros lugares. Gadotti (2012) diz que a linguagem sempre representa um poder, ela pode ter e tem força política. Por isso, Freire, ao pensar o ensino da língua, atuou no campo da criticidade, pensando na conjuntura da educação libertadora, implementando práticas que possibilitem a autorreflexão do sujeito, valorizando seu processo de construção, de expressão e de identidade. À medida que as vivências dos sujeitos são incorporadas ao contexto de ensino-aprendizagem, a aquisição do conhecimento se dá de maneira significativa, havendo uma compreensão crítica e reflexiva, tornando o processo imprescindível para seu reconhecimento histórico-cultural.



AMARAL, S. S. M; SILVA, A. M; SENE, M. G.

4 - Metodologia de pesquisa

Para o desenvolvimento deste trabalho, utilizou-se a pesquisa documental com realização da análise qualitativa, descritiva, empregando a metodologia de “análise de conteúdo”. De acordo com Bardin (2016), a pesquisa documental representa o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, facilitando a consulta. Em outras palavras, a análise documental permite passar de um documento do estágio primário, “bruto”, para o secundário, “representação do primeiro”. Portanto, tomou-se como objetivo, dessa pesquisa, compreender os significados e os sentidos das mensagens de dois grandes autores da educação brasileira, Freire (2013) e Bagno (2007) analisando suas convergências para meio da análise de conteúdo, que se constitui como:

[...] uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. Essa metodologia de pesquisa faz parte de uma busca teórica e prática, com um significado especial no campo das investigações sociais. (MORAES, 1999, v. 22, n. 37, p. 7-32).

Para a autora, a análise de conteúdo busca, entre outras coisas, a descrição analítica na forma de procedimentos sistemáticos e objetivos, realizando o tratamento das informações contidas nas mensagens a serem analisadas. Portanto, a análise de conteúdo possibilitou a categorização e indexação dos documentos. Destaca-se, nessa pesquisa, as etapas sugeridas por Bardin (2016): organização da análise, codificação e categorização e inferência. Seguindo esses estágios, desenvolveu-se um quadro-síntese (vide resultados) com a análise de conteúdo assimilando os oito mitos.

Para a primeira etapa da organização da análise, utilizou-se uma das obras de grande relevância de Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido* (2013), com destaque na construção da pedagogia da libertação, pela sua humanização e conscientização do ser no mundo, que perpassa a consciência humana como sociedade heterogênea, como sociedade política e como interação com o mundo do ser individual e coletivo. Assim, semanticamente constitui-se às unidades de convergência com o preconceito linguístico.

Na codificação dos dados brutos, as citações foram transformadas e agregadas em unidades. Contudo, os dados não falam por si; eles precisam ser trabalhados de forma



AMARAL, S. S. M; SILVA, A. M; SENE, M. G.

objetiva e sistemática pelo analisador para que se possa abstrair deles o(s) seu(s) significado(s), ou seja, o conteúdo oculto (CARDOSO, OLIVEIRA, GHELLI, 2021).

Para o terceiro estágio, foi considerada a semântica como principal critério para a categorização, realizada em duas etapas, o inventário (isolando elementos) e classificação (organização das mensagens) conforme Bardin (2016). Ainda considerando, para o processo de categorização, as qualidades das boas categorias sugeridas por Bardin (2016), é fornecido o sistema de categorias, o qual reparte da melhor maneira possível os elementos, à medida que vão sendo encontrados; assim criou-se as unidades de registros de modo a alcançar uma convergência nos significados. No último estágio da pesquisa, foi realizada a inferência do tipo específica, buscando responder a questão inicial.

5 - ANÁLISE DOS DADOS

O princípio desta análise de dados toma como base a obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (2013), em congruência com o texto *Preconceito Linguístico - o que é, como se fez*, de Marcos Bagno (2007). Partindo do objetivo proposto anteriormente, que consiste em verificar de que modo a influência da pedagogia da libertação contribui criticamente na superação do preconceito linguístico. Nesta seção, apresenta-se a análise dos oitos mitos sobre a língua portuguesa que endossam o preconceito linguístico, averiguando, a cada um dos mitos, uma menção das concepções e reflexões freireanas.

À luz do método de análise de conteúdo prescrito por Bardin (2016), traça-se nessa pesquisa, delimitações semanticamente feitas a partir do contexto das obras estudadas com vistas a demonstrar de que maneira os mitos do preconceito linguístico se conectam aos pontos-chaves da reflexão proposta nos escritos de Freire. Vale ressaltar que Freire trata dos assuntos com uma abrangência epistemológica, aprofundando as diretrizes da pedagogia libertadora e emancipadora. Nesse sentido, suas abordagens não se esgotam em um só campo de reflexão, pelo contrário, são matrizes que dão suporte a novas ideias e discussões, o que faz do diálogo aqui proposto possível e recomendável.



AMARAL, S. S. M; SILVA, A. M; SENE, M. G.

A análise de conteúdo descrita na metodologia deste artigo conduziu à elaboração do Quadro 1. Na primeira coluna, apresentam-se os oito mitos postos por Bagno. Em seguida, constam citações de Freire ressaltando os temas de maior relevância na perspectiva da educação libertadora. Na última coluna, identificou-se como Unidade de Registro as inferências ou interpretações que emergiram a partir da seguinte pergunta: tem a pedagogia da libertação contribuições relevantes para o combate ao preconceito e a discriminação linguística?. Tal pergunta se desenvolve em observância aos temas propostos pelos oito mitos.

De modo geral, a unidade de registro é uma unidade mínima de significado que pode variar entre uma palavra ou frase temática, mas responsável por codificar e corresponde ao menor segmento de conteúdo a ser considerado como unidade de base, visando, portanto, à categorização do tema, “podendo ser de natureza e dimensões variadas” (Bardin, 2016, p. 104-105).

Quadro 1 - Análise de conteúdo dos mitos sobre o preconceito linguístico

MITOS DE MARCOS BAGNO		CITAÇÕES DE PAULO FREIRE	UNIDADE DE REGISTRO
MITO 1	“A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente”	“Na medida em que se aprofunda o antagonismo entre os temas que são a expressão da realidade, há uma tendência para a mitificação da temática e da realidade mesma, o que, de modo geral, instaura um clima de “irracionalismo” e de sectarismo.” (FREIRE, 2013, p. 94)	Antagonismo
MITO 2	“Brasileiro não sabe português” / “Só em Portugal se fala bem português”	“A libertação autêntica, que é a humanização e processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.(FREIRE, 2013,, p. 93)	Autenticidade



MITO 3	“Português muito difícil” é	"A tendência então, dos primeiros, é vislumbrar no inédito viável, ainda como inédito viável, uma “situação-limite” ameaçadora que, por isto mesmo, precisa não concretizar-se. Daí que atuem no sentido de manterem a “situação-limite” que lhes é favorável." (FREIRE, 2013, p. 95)	Concretizar/inédito o viável
MITO 4	“As pessoas sem instrução falam tudo errado”	"Os lares e as escolas, primárias, médias e universitárias, que não existem no ar, mas no tempo e no espaço, não podem escapar às influências das condições objetivas estruturais. Funcionam, em grande medida, nas estruturas dominadoras, como agências formadoras de futuros “invasores”." (FREIRE, 2013, p. 152)	Estrutura dominadora/pronúncia no mundo
MITO 5	“O lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão”	"Quase sempre, senão sempre, estas soluções reformistas são induzidas pela própria metrópole, como uma resposta nova que o processo histórico lhe impõe, no sentido de manter sua hegemonia.” (FREIRE, 2013, p. 160)	Processo histórico
MITO 6	“O certo é falar assim porque se escreve assim”	"Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais." (FREIRE, 2013, p. 80).	Varição/direito de dizer a palavra/palavra
MITO 7	“É preciso saber gramática para falar e escrever bem”	"Esta é a razão pela qual, submetidos a condições concretas de opressão em que se alienam, transformados em “seres para outro” do falso “ser para si” de quem dependem, os homens também já não se desenvolvem autenticamente. É que, assim roubados na sua decisão, que se encontra no ser dominador, seguem suas prescrições.”(FREIRE,2013,p. 159)	Práxis



MITO 8	"O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social"	"As elites dominadoras, na sua atuação política, são eficientes no uso da concepção "bancária" (em que a conquista é um dos instrumentos) porque, na medida em que esta desenvolve uma ação apassivadora, coincide com o estado de "imersão" da consciência oprimida. Aproveitando esta "imersão" da consciência oprimida, estas elites vão transformando-a naquela "vasilha" de que falamos e pondo nela slogans que a fazem mais temerosa ainda da liberdade FREIRE, 2013, p. 86)	Dominação
--------	--	---	-----------

Fonte: elaborado pelos autores

A partir do Quadro 1, no qual se registrou os mitos identificados por Bagno como possíveis impulsionadores do preconceito linguístico, percebem-se os fatos e as particularidades que simbolizam as generalizações sobre o Português do Brasil. Logo, na primeira linha intitulada Mito 1: A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente (Bagno, 2007), o autor desmente a ideia de que o português falado no Brasil é homogêneo, dado a extensão territorial e a injustiça social do país como fatores que justificam a variedade linguística. Bagno (2007), a esse respeito, informa que esse é o maior mito apurado:

Este é o maior e o mais sério dos mitos que compõem a mitologia do preconceito linguístico no Brasil. Ele está tão arraigado em nossa cultura que até mesmo intelectuais de renome, pessoas de visão crítica e geralmente boas observadoras dos fenômenos sociais brasileiros, se deixam enganar por ele. (BAGNO, 2007, p. 15).

O antagonismo presente no mito 1 tem em vista a compreensão de que, nas escolas, o ensino da língua é realizado com normas linguísticas padronizadas e canônicas, sem considerar a existência da diversidade cultural, territorial, a miscigenação, a diversidade de sotaques e dialetos brasileiros. É natural que dessa diversidade seja ela de classe social, escolaridade ou qualquer outra dimensão gere formas de expressões linguísticas não padrão, formas essas que, por não serem legitimadas pela escola, acabam excluindo essas pessoas, colocando-as ou reforçando sua posição de oprimido. Neste sentido, Freire (1967) aponta a pronúncia no mundo, contextualizando, a maneira



AMARAL, S. S. M; SILVA, A. M; SENE, M. G.

como que a classe dominante determina o silêncio da classe dominada, tomam sua voz, sua expressão, para determinar a cultura do silêncio como forma de opressão, principalmente a opressão cultural e mitificadora.

Na medida em que se aprofunda o antagonismo entre os temas que são a expressão da realidade, há uma tendência para a mitificação da temática e da realidade mesma, o que, de modo geral, instaura um clima de “irracionalismo” e de sectarismo. (FREIRE, 2013, p. 94).

Essa noção de irracionalismo aparece na concepção do preconceito linguístico, visto que, ainda que se reconheça superficialmente a diversidade linguística regional (o Norte fala diferente do Sul), esse reconhecimento é limitado, restringindo-se ao domínio do sotaque. Por essa razão, até os intelectuais se alinham à visão homogênea da língua, pois ela é utilizada como um instrumento de ascensão social, um capital simbólico, assim, ter a ideia de que existem outras línguas no Brasil não colabora para a manutenção da atual estrutura homogeneizante.

Com isso, Freire contribui aos que verdadeiramente se propõem a fundamentar-se na compreensão das diversidades dos seres e da educação problematizadora, na qual os estudantes são questionadores e interpretadores de sua própria compreensão da existência. Para isso, o autor desmistifica a unidade linguística e valoriza os processos da não neutralização da educação, no sentido de que todo ato de ensinar e aprender gera uma compreensão crítica do ser no mundo, logo, tem-se um ato político (FREIRE, 1989). Isso encobre, por exemplo, a inclusão de todas as variedades linguísticas e seus falantes, já que a compreensão da realidade passa pelo reconhecimento de seu modo de falar e seu lugar no mundo.

A constatação de Freire (2013) complementa a de Bagno (2007) na medida em que os autores percebem que a sociedade, ao buscar a manutenção de sua estrutura vigente, ainda que tal estrutura não seja a estrutura que inclua o oprimido, serve como forma de legitimação dessas estruturas. Isso corrobora para a conservação da visão homogeneizadora de língua.

No mito 2, “Brasileiro não sabe português” / “Só em Portugal se fala bem”, Bagno explica que:



AMARAL, S. S. M; SILVA, A. M; SENE, M. G.

"Essas duas opiniões tão habituais, corriqueiras, comuns, e que na realidade são duas faces de uma mesma moeda enferrujada, refletem o complexo de inferioridade, o sentimento de sermos até hoje uma colônia dependente de um país mais antigo e mais "civilizado". (BAGNO, 2007, p. 20).

Esse mesmo juízo se relaciona com o mito 5, o qual dispõe que "O lugar onde melhor se fala português no Brasil é no Maranhão". Nesse último, explora-se a ideia de que o português falado no Maranhão abarca formas ditas como clássicas, como o uso do pronome "tu" e a concordância regular na segunda pessoa. Esses mesmos "classicismos" seriam os que guardam resquícios do português de Portugal.

"É sabido que no Maranhão ainda se usa com grande regularidade o pronome *tu*, seguido das formas verbais clássicas, com a terminação em -s característica da segunda pessoa: *tu vais, tu queres, tu dizes, tu comias, tu cantavas etc.* Na maior parte do Brasil, como sabemos, devido à reorganização do *sistema pronominal* de que já falei, o pronome *tu* foi substituído por *você*." (BAGNO, 2007, p. 43, grifo do autor).

Esses mitos retratam como a concepção colono/colonizador ainda está impregnada nas relações linguísticas do país, e, mesmo após 200 anos de independência do Brasil em relação à Portugal, persiste tal pensamento sobre a língua. Essa é uma visão fomentada pelos conteúdos normativos que regulam a estrutura de base da língua portuguesa que, para os não linguistas, é a norma ortográfica, a qual é legislada em Portugal e aplicada em todos os países que têm o português como língua oficial.

Não raramente essa mesma visão se expande para outras línguas, privilegiando sempre a língua da metrópole em relação à da ex-colônia. Percebe-se um trauma de inferioridade, o qual, para ser superado, faz-se necessário reconhecer a formação estrutural do novo país desde os tempos coloniais, desde o início da organização do poder dominador, colono e colonizador, oprimido e opressor, incluindo a língua como forma de poder. Cita-se que "Quase sempre, senão sempre, estas soluções reformistas são induzidas pela própria metrópole, como uma resposta nova que o processo histórico lhe impõe, no sentido de manter sua hegemonia." (FREIRE, 2013, p. 160), ou seja, o foco sempre foi perpetuar a dominação, mesmo que por meio da língua até mesmo após a libertação em relação à metrópole.



AMARAL, S. S. M; SILVA, A. M; SENE, M. G.

Nesse sentido, enfatizamos que a língua é o primeiro e o principal modo de dominação, já que sem o entendimento mínimo do idioma é extremamente complexo trabalhar com os sistemas mais básicos de interação humana, uma vez que dificulta-se contatos para atividades simples como, por exemplo, obtenção de alimento, transporte, moradia, etc. Assim, com a supressão da língua de origem de um povo, a cultura do colonizador se perpetua. O Brasil serve como um exemplo, os portugueses catequizavam os índios e os ensinavam a língua de Portugal, de modo a garantir uma dominação plena.

Para Freire, a relevância na superação do contexto de colonização está na libertação. Um dos temas centrais de seu pensamento, presente no ato de conscientizar e de revolucionar, envolve o fato de que somente a libertação desvinculada de qualquer forma de opressão, inclusive a linguística, pode tornar o ser autêntico. Isso se aplica na compreensão de uma práxis em que haja “a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. (FREIRE, 2013).

Do ponto de vista de uma libertação linguística, entende-se a importância do reconhecimento da variedade linguística presente no território nacional, além da compreensão de usos linguísticos variáveis como legítimos e necessários para alcançar outras normas linguísticas como a de prestígio. Em outras palavras, quando eu não reconheço a variedade do falante como legítima eu o silêncio e o coloco em um lugar de opressão.

Portanto, Freire revela em *Pedagogia do Oprimido* que a relação oprimido/opressor se dá em fase de uma realidade dominante, em que não haja a compreensão real dos domínios. Entretanto, para superar essa relação, precisa-se de uma ação e reflexão de modo a humanizar o oprimido e fazê-lo compreender que seu território não é inferior por não ser o da metrópole.

Desta forma, escolhemos como unidade de registro a autenticidade a partir do reconhecimento dos falantes, sejam eles escolarizados ou grandes entendedores das normas cultas ou não. O importante nesse processo é conscientizar os seres para transformar a realidade por meio dos atos em que se alinha a prática (a fala) e a teoria (a escrita), de forma a dispor suas diferenças e normas.

A superação dessa relação de opressão também enfrenta muitos embates diante da existência do mito 6: “O certo é falar assim porque se escreve assim”. Esse mito



AMARAL, S. S. M; SILVA, A. M; SENE, M. G.

alimenta-se de uma tradição que remonta ao século XVI que apregoa e defende a gramática tradicional como a detentora do “bom e belo português”, logo aqueles que quisessem “falar” de forma correta deveriam “falar” como prescrevem as gramáticas. No entanto, a gramática é uma pequena fatia da língua que apresenta algumas das regularidades do sistema linguístico (as regras gramaticais), as quais são orientadas para a escrita padrão do português, mas não em relação à como deve-se falar o português.

Fala e escrita são duas modalidades da língua que compartilham coisas em comum, não são dicotômicas, e ambas são variáveis, ou seja, você pode escrever um texto de formas diferentes dentro de um padrão ortográfico ou não, tudo a depender da situação comunicativa que o falante está situado. Dessa forma, o mito de que falar certo é falar como se escreve é falho.

Tem-se que:

O que acontece é que em toda língua do mundo existe um fenômeno chamado variação, isto é, nenhuma língua é falada do mesmo jeito em todos os lugares, assim como nem todas as pessoas falam a própria língua de modo idêntico. Infelizmente, existe uma tendência (mais um preconceito!) muito forte no ensino da língua de querer obrigar o aluno a pronunciar “do jeito que se escreve”, como se essa fosse a única maneira “certa” de falar português. (BAGNO, 2007 p.48)

Assim, sugere-se ampliar e concretizar o ensino da língua portuguesa de acordo com o que precede duas concepções da pedagogia libertadora, as quais se apresentaram como unidade de registro: conscientizar e inédito viável.

O inédito viável, conceito de Freire, parte da existência de uma “situação limite”, em que haja uma inquietude aos fatos, principalmente os fatos que causam opressão, inferioridade e preconceito. Esses fatos geram uma ação a fim de superar a opressão, para alcançar a mudança em uma dada realidade. Desse modo, propõe-se ampliar esses entendimentos ao mito 3: “Português é muito difícil”, isso porque tal percepção se tornou senso comum, quase uma regra, gerando provocações, principalmente no contexto de sala de aula, em que está estigmatizado que aprender o português é difícil. Ao refletir que todo falante nativo de uma língua conhece intuitivamente e emprega com naturalidade as regras básicas de funcionamento dela, Bagno (2007) aponta que no contexto escolar essa



AMARAL, S. S. M; SILVA, A. M; SENE, M. G.

reflexão não se concretiza há habilidades de expressão dos estudantes, por isso tantas pessoas abandonam a escola.

Instiga-se, a partir daí, uma situação que tangencia a conscientização para superação dos mitos, defendendo que as normas aprendidas na escola não correspondem à língua que falamos no Brasil. Fato verídico, já que as gramáticas tradicionais não deixam de impor o uso de princípios *não aplicados* no cotidiano. Em outras palavras, defende-se o uso de regras linguísticas que são pouco representativas no cotidiano dos falantes e, ainda sim, são apontadas como o padrão esperado e o que deve ser seguido. Posto isso, o mito 7 também dialoga bem com esses aspectos, pois ele delimita que “É preciso saber gramática para falar e escrever bem”.

Em vista disso, mesmo que muitos professores reconheçam que a gramática normativa não é a única explicação para fenômenos linguísticos, ainda faltam outros instrumentos que possam complementá-la criticamente. Além dessa dificuldade didática, a falta da cultura de ler por parte dos brasileiros e as crenças linguísticas infundadas sobre o português que são adquiridas durante o ensino contribuem para perpetuar um sentimento de incapacidade e incompetência do indivíduo. Esse é o motivo pelo qual mitos como o 3 e o 7 ainda são perpetuados e de difícil superação.

Ainda sobre o mito 3, Bagno questiona:

(...) porque temos de decorar conceitos e fixar regras que não significam nada para nós. No dia em que nosso ensino de português se concentrar no uso real, vivo e verdadeiro da língua portuguesa do Brasil é bem provável que ninguém mais continue a repetir essa bobagem. Todo falante nativo de uma língua sabe essa língua. Saber uma língua, no sentido científico do verbo saber, significa conhecer intuitivamente e empregar com naturalidade as regras básicas de funcionamento dela. (BAGNO, 2007, p. 33).

Dessa forma, suscita-se a reflexão conscientizadora posta por Freire em *A importância do ato de ler* (1989), na qual a leitura de mundo e a leitura da palavra despertam o pensar consciente entre teoria e prática, as quais devem andar juntas para construir o aprendizado. A problematização se faz necessária para que o pensar consciente aproxime a teoria da prática, permitindo o prosperar do aprendizado. É por



AMARAL, S. S. M; SILVA, A. M; SENE, M. G.

intermédio da leitura de mundo que nos é permitido enxergar os diferentes saberes e valorizar a experiência.

Além disso, destaca-se que tais falácias estão atreladas a fatores de dominação social. A norma culta não se afasta da noção de superioridade. É um instrumento limitante de acesso ao poder e restrito a classes sociais privilegiadas. É nesse contexto que o mito 8 “O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social” se destaca. Todavia, Bagno traz um novo sentido para o mito 8.

O autor entende que é totalmente incoerente pensar que o domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social, uma vez que apenas o domínio da norma culta fosse sinônimo de poder e ascensão social, se os professores estariam no topo da pirâmide social. O domínio da norma nada vale se a pessoa não está inserida num contexto que lhe propicie oportunidades de acesso a tecnologias e atualidades. Bagno exemplifica isso dizendo que:

O domínio da norma culta de nada vai adiantar a uma pessoa que não tenha seus direitos de cidadão reconhecidos plenamente, a uma pessoa que viva numa zona rural onde um punhado de senhores feudais controlam extensões gigantescas de terra fértil, enquanto milhões de famílias de lavradores sem-terra não têm o que comer. (BAGNO, 2007 p. 65)

Nesse caminho, Freire articula com essa ideia de um fim frustrado no que tange ao domínio da norma culta quando entende que:

As elites dominadoras, na sua atuação política, são eficientes no uso da concepção “bancária” (em que a conquista é um dos instrumentos) porque, na medida em que esta desenvolve uma ação apassivadora, coincide com o estado de “imersão” da consciência oprimida. Aproveitando esta “imersão” da consciência oprimida, estas elites vão transformando-a naquela “vasilha” de que falamos e pondo nela slogans que a fazem mais temerosa ainda da liberdade.(FREIRE, 2013 p. 86)

Ou seja, a educação, que deveria ser utilizada como um elemento transformador e libertador, pelo fato de ser utilizada apenas como um instrumento que visa o “depósito de informações” (educação bancária) nos educandos acaba trabalhando como forma de



AMARAL, S. S. M; SILVA, A. M; SENE, M. G.

assegurar os privilégios de minorias e que não impulsiona a ascensão dos mais vulneráveis.

Isso está, de certa forma, articulado ao mito 4 “as pessoas sem instrução falam tudo errado”, no qual as pessoas com pouco ou nenhuma escolaridade ganham destaque na sociedade atual. Essa sociedade possui uma feição dominadora, e, quando não se domina pela força (escravidão), se domina por um capital simbólico, que é a língua/linguagem. Essa relação também revela o fato de o preconceito linguístico ser social na medida em que associa o modo de falar das classes dominantes como mais prestigiosas não em virtude de usos linguísticos próprios, mas sim devido ao lugar social que uma dada pessoa ocupa naquela comunidade.

Desse modo, retoma-se a ideia defendida por Freire no que diz respeito à opressão. A língua serve como forma de opressão e manutenção da homogeneidade linguística. Logo, fazer com que aquele que possui pouca instrução se mantenha fora da possibilidade de mobilidade social ratifica mais uma vez o padrão escravocrata ainda impregnado no país e, igualmente, explicita o desejo de manter o *status quo* das classes menos favorecidas.

6 - À GUIA DE CONCLUSÃO

O presente trabalho explorou o objetivo traçado na introdução, o qual envolve as concepções do pensamento de Paulo Freire, a partir da pedagogia da libertação, com os oito mitos elencados por Bagno (2007) em sua obra *Preconceito Linguístico, o que é como se faz*. Nesse sentido, o combate ao preconceito linguístico é o principal propulsor deste artigo. É inegável a necessidade de se construir uma educação integral, que afasta a ideia de transmissão de conteúdos e que vê os educandos apenas como bancos acumuladores de informações. Dito de outro modo, seguir a linha que mantém a educação bancária é um retrocesso. Esse tipo de educação é um retrocesso que afeta o desenvolvimento crítico do aluno, além de prejudicar a questão do aprendizado da variação linguística e respeito à diversidade linguística.

Portanto, a propagação desses oito mitos elencados por Bagno é sinônimo de ir de encontro ao modelo educacional defendido por Freire. Tal modelo leva em consideração



AMARAL, S. S. M; SILVA, A. M; SENE, M. G.

um apanhado de fatores, como por exemplo: a necessidade de se abarcar o contexto de mundo do educando dentro da prática educacional, ou seja, de se explorar a bagagem prévia de cada aluno, seja ela cultural, socioeconômica, entre outras; de promover uma prática educativa do português e da norma culta a partir das noções linguísticas que o estudante já possui, incluindo sua variedade linguística. Dito isso, quando os mitos são valorizados e a construção de um processo educacional com práticas contextualizadas e inclusivas é negado, o sistema de opressão se instala, uma vez que aqueles que não pertencem à classe dos “doutos letrados” pela gramática descritiva serão marginalizados.

A partir disso, vale destacar que superar o preconceito linguístico à luz da pedagogia libertadora proposta por Freire é não apenas ressignificar o ensino de língua portuguesa, baseando-o no respeito à diversidade linguística e a inclusão de uma discussão sobre a legitimidade por trás de usos linguísticos não prescritos como padrões. A esse aspecto, inclui-se, igualmente, propor a superação de uma educação bancária que não prevê o diálogo como parte constituinte do conhecimento. É incluir a autenticidade e historicidade dos seres, a conscientização dos saberes e a transformação de uma realidade que advém dos mitos. Destaca-se que, afastando a visão homogeneizante sobre a língua e as formas linguísticas, os falantes passam a ser incluídos como sujeitos de suas histórias e que sua variedade é moldada na medida em que se adquire um conhecimento crítico-analítico sobre a língua, a variação e a gramática.

Por fim, ressalta-se que os apontamentos de pedagogia da libertação, apresentados nesse artigo, contribuem para a superação do preconceito linguístico a partir da fundamentação de que os seres são dialógicos, e que precisam ser reconhecidos como unidade, como seres epistemológicos, capazes de superar as dificuldades, conscientizando-se que a educação formal é necessária, e o mais importante é o reconhecimento de que a diversidade linguística não menospreza e não desvaloriza o ato de aprender e de “dizer a palavra”. Por contrário, esse reconhecimento, sendo conscientizador contribui para a superação dos mitos que embasam o preconceito linguístico, além de promover a valorização da identidade cultural e social de um povo.



AMARAL, S. S. M; SILVA, A. M; SENE, M. G.

Referências:

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial. 2003.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico, o que é, como se faz**. 48ª. E 49ª. edição: junho de 2007. Edições Loyola, São Paulo.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

CARDOSO, M. R. G.s; OLIVEIRA, G. S. de; GHELLI, K. G. M. **ANÁLISE DE CONTEÚDO: UMA METODOLOGIA DE PESQUISA QUALITATIVA**. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, p.98-111/2021.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler, em três artigos que se completam**. 23ª. Edição. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 5e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido** [recurso eletrônico]. 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, M. **Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: Conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum**. São Paulo: Congr. Intern. Pedagogia Social July. 2012.

MACIEL, K. F. **O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular**. In: *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, jul./dez. 2011, p. 326-344. <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/196/70>

MILROY, J. **Ideologias linguísticas e as consequências da padronização**. In: LAGARES, X.; BAGNO, M. (Org.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 49-87.

MORAES, R. **Análise de conteúdo**. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

ROMÃO, J. E. GADOTTI, M.. PAULO FREIRE E AMÍLCAR CABRAL – **A descolonização das mentes**. São Paulo. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

SENE, M. G.; BIAZOLLI, C.C.; BRANDÃO, S. M. **“What deeply irritates you”:** subjective evaluation na societal evidence of (socio)linguist phenomena. In: **Understanding Linguistic Prejudice: Critical Approaches to Language Diversity in Brazil**. Ed. Springer, no prelo.

SCOCUGLIA. Afonso Celso. **A teoria só tem utilidade se melhorar a prática educativa: as propostas de Paulo Freire**. Ind.____. **A Influência de Amílcar Cabral e do trabalho na África na construção da práxis de Paulo Freire**. 1ª.ed. – Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013. P. 61-75.



AMARAL, S. S. M; SILVA, A. M; SENE, M. G.

Como citar este artigo (ABNT)

AMARAL, S. S. M; SILVA, A. M; SENE, M. G. **Da pedagogia da libertação ao combate dos mitos sobre o preconceito linguístico: interseccionando saberes.** Revista Iniciação & Formação Docente, Uberaba, MG, v. 9, n. 4, p. XXX-XXX, 2022. Disponível em: <inserir link de acesso>. Acesso em: inserir dia, mês e ano de acesso. DOI: inserir link do DOI.

Como citar este artigo (APA)

AMARAL, S. S. M; SILVA, A. M; SENE, M. G. (2022) **Da pedagogia da libertação ao combate dos mitos sobre o preconceito linguístico: interseccionando saberes.** Revista Iniciação & Formação Docente, X(X), XXX-XXX. Recuperado em: inserir dia, mês e ano de acesso de inserir link de acesso. DOI: inserir link do DOI.